زرقانی، اعظم؛ فخار نوغانی، سعیده (۱۳۹۹). معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، مولّد دیدگاهی نو در برنامه‌درسی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰ (۲)، ۱۶۰-۱۴۰.
DOI: 10.22067/fedu.2021.31142.0

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، مولّد دیدگاهی نو در برنامه‌درسی

اعظم زرقانی[۱]، سعیده فخار نوغانی[۲]

تاریخ دریافت: ۹۸/۶/۳۰ تاریخ پذیرش: ۹۹/۹/۱۶ نوع مقاله : پژوهشی

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی دلالت‌ها یا کارکردهای نظریه معرفت‌شناسی فضیلت محور در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی- به ویژه حوزه‌ی فرعی‌تر آن یعنی نظریه‌های هنجاری- است. برای دستیابی به این هدف ابتدا نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور با قرائت مسئولیت‌محوری و با تاکید بر نظرات لیندا زگزبسکی، تشریح شد و سپس به استنتاج تأثیرات این نظریه بر چهار عنصر اساسی در تولید و تدوین برنامه‌درسی یعنی هدف، محتوا، روش‌های یاددهی- یادگیری و ارزشیابی پرداخته شد. یافته‌های به‌دست‌آمده بیانگر آن است که تحت تأثیر نظریه معرفت‌شناسی فضیلت محور، هدف برنامه‌ی‌درسی بر فهم مطالب متمرکز شده، محتوا، ترکیبی از محتوای دیسیپلینی و فضائل عقلانی خواهد بود، معلمان با انگیزه بخشی، پرسش‌گری و هدایت‌گری و یادگیرندگان با قبول مسئولیت در یادگیری خود و استفاده از تفکر انتقادی، ایفای نقش می‌کنند. در ارزشیابی نیز با توجه به اهداف از دو نوع فرایندی و پایانی استفاده خواهد شد. همچنین نظریه معرفت‌شناسی فضیلت محور از قابلیت تولید نظریه‌ای هنجاری یا دیدگاهی نو در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی برخوردار است. این نتیجه از بررسی تفاوت‌های بین دیدگاه برنامه‌درسی مبتنی بر نظریه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور با سایر دیدگاه‌های موجود در حوزه مطالعاتی برنامه‌درسی به دست آمد.

واژه‌های کلیدی: معرفت‌شناسی فضیلت محور، فضیلت عقلانی، برنامه‌درسی، زگزبسکی، نظریه هنجاری

۱. دانش‌آموخته دکتری مطالعات برنامه‌درسی دانشگاه فردوسی مشهد، a.zarghani@gmail.com
۲. دکتری فلسفه دین و عضو هیات علمی جامعه المصطفی العالمیه، مشهد، fakharsa8@miu.ac.ir

مقدمه

تردیدی نیست که معرفت یا دانش جزء جدایی‌ناپذیری از نظام تربیتی است. چه اینکه در تربیت و به‌طور خاص تدریس، انتقال و ارائه دانش و معرفت یکی از فعالیت‌های اساسی مدرسین و کشف و دریافت آن از مسئولیت‌های مهم یادگیرندگان است. به تعبیر دیگر بخش عمده‌ای از مسئولیت دست‌اندرکاران هر نظام تربیتی، دانش‌آموزی به یادگیرندگان است که با کمک معلمانی دانشمند محقق می‌شود. بر این اساس معرفت‌شناسی[1]- نظریه‌ای درباره دانش و معرفت- یکی از بنیادهای نظام تربیتی را تشکیل می‌دهد. معرفت-شناسی، در کنار هستی‌شناسی و ارزش‌شناسی از مبانی فلسفی نظام تربیتی بحث می‌کند (Gutek, 2016; Griese, 1994) و برنامه‌درسی[2] نیز به‌عنوان قلب نظام تربیتی متأثر از این مبانی فلسفی است (Maleki, 2015; Mousapoor, 2016).

معرفت‌شناسی به‌عنوان یکی از سه شاخه اصلی در فلسفه، دارای نظریه‌ها و رویکردهای مختلفی است. در نظر داشتن هر یک از آن رویکردها، تأثیرات متفاوتی در برنامه‌درسی خواهد گذاشت. به‌عنوان مثال، اگر کسی مانند اثبات‌گرایان معتقد باشد که دنیای بیرونی می‌تواند به‌صورت عینی شناخته بشود، به نوع خاصی از دانش متعهد می‌شود و چنانچه مدافع ساخت ذهنی و اجتماعی دانش باشد، نوع دیگری از دانش را موردتوجه قرار می‌دهد (Ortwein, 2011). بنابر تعریف متفاوت از دانش و معرفت، فرآیند یاددهی-یادگیری و به‌طورکلی برنامه‌درسی متفاوتی نیز طراحی خواهد شد.

یکی از رویکردهای جدید در معرفت‌شناسی که در ده سال اخیر از اقبال و توجه قابل‌توجهی برخوردار شده است، معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا[3] است (Karimov, 2014). این رویکرد، به دنبال حل مسئله یا مشکلی در تعریف معرفت که به مسئله گتیه[4] موسوم است[5] در تقابل با تعریف سنتی از معرفت که به معنای باور صادق موجه[6] مطرح‌شده بود به ظهور رسید (BonJour, 2010). معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا یا فضیلت-محور به مجموعه‌ای از نظریه‌های معرفت‌شناختی اطلاق می‌شود که به جای توجه به باور و ویژگی‌های آن، به باورنده و صفات او نظر دارند و مفاهیم مهم معرفت‌شناسی مانند توجیه و وظیفه‌ی معرفتی را در نسبت با مفهوم فضیلت عقلانی[7] توضیح می‌دهند (Khodaparast & Hojati, 2014). نظریه‌های معرفت‌شناسی

---

1. Epistemology
2. Curriculum
3. Virtue Epistemology
4. Gettier Problem
۵. گتیه، فیلسوف مشهور آمریکایی است که طرح مسئله او که به نام مسئله گتیه مشهور شد عدم کفایت دو شرط صدق و توجیه را در معرفت زیر سؤال برد و باعث تحولات جدی در روند مباحث معرفت‌شناسی معاصر گردید.
6. Justified True Belief (JTB)
7. Intellectual Virtue

فضیلت‌گرا به دو دسته «اعتماد باور» با پیشگامی ارنست سوسا[1] و «مسئولیت باور» به رهبری لیندا زگزبسکی[2] تقسیم می‌شوند (Ortwein, 2017). بنابر تلقی سوسا، فضائل عقلانی همان قوای معرفتی هستند که وقتی شرایط فضیلت‌گونه بودن آن‌ها فراهم شود، این قوا برای کسب معرفت، قابل‌اعتماد و موثق خواهند بود. بنابر تلقی زگزبسکی که موردتوجه و تأکید در این نوشتار است، فضائل عقلانی شامل توانایی‌ها و ویژگی‌های رفتاری و منشی هستند و افراد باید آن‌ها را در اثر تلاش و تمرین به دست بیاورند (Javadpoor & Mobini, 2014).

اقبال و توجه بسیار به معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، تلاش و کوشش‌هایی اگرچه اندک را برای شناخت بیشتر استنتاج‌ها و دلالت‌های این نظریه در حوزه‌های موضوعی مختلف موجب شده است. تعلیم و تربیت نیز که با بحث‌های معرفت‌شناسی درهم‌تنیده است ازجمله این حوزه‌هاست. با نظر به جدید بودن این نظریه و به‌تبع آن، تلاش پژوهشگران برای تبیین کاربردهای آن در حوزه‌های مختلف به ویژه تعلیم و تربیت، آثار محدود و انگشت‌شماری را می‌توان در پیشینه این بحث پیدا کرد. به‌عنوان نمونه، لی بلنس در رساله‌ی دکتری خود با اذعان به محدود بودن پژوهش‌ها در این حوزه، تنها از باتلی[3]، بائر[4]، کتزی[5]، ارتوین[6] و رابرتس[7] و وود[8] به‌عنوان شش پژوهشگری نام می‌برد که در آثارشان از ارتباط و تأثیرات یا کاربرد معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در حوزه تعلیم و تربیت سخن گفته‌اند (LeBlanc, 2019). عمده این آثار نیز با نظر به اینکه توسط صاحب‌نظران حوزه معرفت‌شناسی و نه تعلیم و تربیت نوشته‌شده، به‌صورتی کلی و تا حدی جسته‌وگریخته، ارتباط حوزه معرفت‌شناسی فضیلت‌محور و نظام تربیتی را موردبررسی قرار داده‌اند. درحالی که لازم است این تأثیرات و کاربردها به‌صورتی منسجم و جامع موردتوجه قرار گیرند. به ویژه اینکه این تأثیرات یا دلالت‌ها در بین آثار پژوهشی داخلی و به ویژه پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت تقریباً بکر و ناشناخته مانده است. به‌عبارت‌دیگر، با نظر به اثرگذاری نظریه‌های معرفت‌شناسی بر تعلیم و تربیت و به ویژه برنامه‌درسی، آنچه مسئله اصلی این پژوهش را شکل می‌دهد چگونگی اثرگذاری این معرفت‌شناسی جدید در فضای تعلیم و تربیت و به ویژه حوزه برنامه‌درسی است که از نظریه‌های هنجاری متعددی که از معرفت‌شناسی‌های مختلفی تأثیر می‌پذیرند نیز برخوردار است.

1. Ernest Susa
2. Linda Zagzebski
3. Battaly
4. Baehr
5. Kotzee
6. Ortwein
7. Roberts
8. Wood

توجه به معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا در فضای تعلیم و تربیت دارای اهمیت و ضرورت است. زیرا در درجه اول به ابعاد اخلاقی و مَنِشی[1] یک عالِم یا علم‌ورز (که یادگیرنده و یاددهنده و به‌طورکلی پژوهشگر را شامل می‌شود) نظر دارد که موردتوجه ادبیات دینی و اسلامی ما نیز هست (Javadi Amoli, 1997). در درجه بعدی، ابعاد اخلاقی را به‌صورت هم‌پا و هم‌ارز با ابعاد شناختی و عقلانی ارائه داده است. توجه به این نظریه در نظام تربیتی، نه‌تنها به تربیت اندیشمندانی دارای فضیلت که دانش و باورهایشان به حقیقت نزدیک‌تر است منجر خواهد شد، بلکه به بهبود تربیت شهروندی نیز یاری خواهد رساند. افراد جامعه با برخورداری از فضائلی عقلانی مانند گشودگی ذهنی که قدرت تحمل نظرات مخالف و بدیل را بیشتر می‌کند و یا بهره‌مندی از انصاف و عدالت عقلانی در ارزیابی نظرات دیگران، تعاملاتی اخلاقی‌تر خواهند داشت. همچنین به‌کارگیری این نظریه در نظام تربیتی، می‌تواند برای عملی کردن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز مفید فایده باشد. طبق آنچه در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران مطرح‌شده، پرورش شش ساحت وجودی انسان برای ره سپردن در طریق هدایت و دست‌یابی به کمال شایسته انسانی یعنی قرب الی الله که با تحقق مراتب حیات طیبه میسر است، موردبحث قرارگرفته است (TFT, 2011, pp. 151-154)[2]. معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا می‌تواند با ترکیب دو بعد شناختی یا علمی و اخلاقی نقشی مهم و مؤثر در ایجاد پیوند و یکپارچگی بین این ساحت‌های مختلف تربیتی ایفا کند. معرفت‌شناسی فضیلت‌محور برای نظام آموزش عالی نیز دستاوردهایی خواهد داشت. به تعبیر دقیق‌تر قرابت و تناسب این نظریه با نظام آموزش عالی بیش از نظام آموزشی عمومی است. زیرا تولید علم و معرفت و پرورش عالمان یا نخبگان علمی، یکی از اهداف و کارکردهای مهم نظام آموزش عالی است.

با توجه به مباحث بالا در این مقاله قصد داریم از دلالت‌های نظریه معرفت‌شناسی فضیلت محور در حوزه برنامه‌درسی و عناصر اصلی آن (هدف، محتوا، روش و ارزشیابی) بحث کنیم و به این سؤالات پاسخ دهیم.

۱. معرفت‌شناسی فضیلت محور چه دلالت‌هایی برای عناصر چهارگانه تولید و تدوین برنامه‌درسی دارد؟

۲. آیا این نظریه از قابلیت تولید نظریه‌ای هنجاری در حوزه برنامه‌درسی برخوردار است؟

برای پاسخ به سوالات بالا، ابتدا با بهره‌گیری از روش توصیفی، مروری بر معرفت‌شناسی فضیلت-محور خواهیم داشت. با نظر به گسترده بودن این بحث و فراهم نبودن این مجال برای تبیین تمامی رویکردها، این توصیف و تشریح را با محوریت آراء زگزبسکی ، یکی از دو رویکرد عمده مطرح در این معرفت‌شناسی

1. Dispositional

۲. مخفف theoretical foundation of transformation به معنی مبانی نظری سند تحول که به جهت اختصار در به‌کارگیری معادل نام طولانی سند مذکور در ارجاع به‌کاررفته است.

به انجام خواهیم رساند. سپس با استفاده از روش تحلیلی و استنتاجی، مؤلفه‌های چهارگانه موردنظر در تولید و تدوین برنامه‌درسی را تحت لوای این معرفت‌شناسی تشریح خواهیم کرد و بر آن اساس از قابلیت این نظریه در تولید نظریه‌ای هنجاری در حوزه برنامه‌درسی سخن به میان می‌آوریم.

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور به قصد نجات سیر مباحث معرفت‌شناسان از معضل تعریف معرفت که به معضل گتیه موسوم است به ظهور رسید. مشکل اصلی مطرح‌شده توسط گتیه این بود که در تحلیل سه جزئی معرفت (یعنی باور صادق موجه) می‌توان با موارد متعددی به‌عنوان‌مثال نقض مواجه شد که از هر سه جزء تعریف معرفت، بهره‌مند است اما به لحاظ شهودی، معرفت تلقی نمی‌شود؛ زیرا می‌توان فرض کرد که فردی به دلیل شانس معرفتی[۱]، صاحبِ باور صادقِ موجه شده است. بر این اساس لازم بود که در تعریف معرفت، تجدیدنظر صورت گیرد. اصلاحات و تغییراتی که برخی از معرفت‌شناسان برای این تعریف پیشنهاد دادند دربردارنده‌ی حذف مؤلفه توجیه و جایگزینی آن با مؤلفه دیگر و یا افزودن مؤلفه چهارمی به تحلیل سه‌جزئی معرفت بود (Dancy, Sosa, & Steup, 2010).

ابتکار معرفت‌شناسی فضیلت محور چرخشی بنیادین از تمرکز بر تحلیل ماهیت معرفت به‌عنوان یک گزاره، به‌سوی صاحب معرفت به‌عنوان فاعل شناسا و دارنده معرفت بود (Sosa, 2009). طبق این رویکرد، باید به‌جای پرداختن به معرفت، به صاحب معرفت توجه داشت و معرفت را با توجه به فاعل شناسایی که صلاحیت‌های لازم برای تولید معرفت را دارد پیگیری کرد. به همین منظور، فضیلت‌های عقلانی یا فضیلت‌های معرفتیِ[۲] فاعل شناسا، مفهوم محوری این رویکرد قرارگرفت. به‌عبارتی‌دیگر می‌توان گفت یکی از شروط شکل‌گیری باور صادق[۳]، فضیلت‌مندی قوای شناختی فاعل‌شناسا است. بدین معنی که اگر فاعل شناسا دارای فضیلت‌های معرفتی باشد در رسیدن به معرفت کامیاب خواهد بود؛ زیرا فضیلت معرفتی یک شایستگی معرفتی است که به‌وسیله آن، غایت معرفت یعنی دستیابی به حقیقت و اجتناب از خطا حاصل می‌شود (Lemos, 2007). این مسئله به نوعی در اندیشه متفکران مسلمان ازجمله ملاصدرا در باب فرایند کسب معرفت نیز مطرح‌شده است. غالب اندیشمندان مسلمان، شرط دستیابی به معرفت را تزکیه نفس و تصفیه باطن دانسته و رذایل اخلاقی و نفسانی را از موانع کسب معرفت تلقی می‌کنند (Danesh, 2010).

---

1. Epistemic Luck
2. Epistemic Virtues
3. True Belief

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در طول تاریخ کوتاه‌مدت خود، با قرائت‌های مختلفی همراه بوده است. مشهورترین دسته‌بندی موجود، این نظریه را در دو دسته‌ی اعتمادگرایی فضیلت‌محور[1] به سردمداری ارنست سوسا و مسئولیت‌گرایی فضیلت محور[2] به رهبری لیندا زگزبسکی تقسیم کرده است (Ortwein, 2017). وجه تمایز این دو دسته در عین اشتراک در مفهوم فضیلت عقلانی، در تعریف آن است. فضائل معرفتی مورداستفاده سوسا، بر مجموعه‌ای از حالات ثابت و قوای ذاتی یا عادت‌های اکتسابی دلالت می‌کند که باعث می‌شود فردِ واجد آن، به نحو قابل‌اعتمادی در کسب برخی امور مطلوب موفق باشد (Sosa, 1991). به‌عبارت‌دیگر سوسا، فضیلت عقلانی را به قوایی مانند قوای حسی، عقل، شهود، حافظه و... مربوط می‌داند که به‌طور معتبر و موثقی، شکل‌گیری باورهایی را در فاعل شناسا موجب می‌شوند؛ درصورتی‌که فضائل عقلانی موردنظر زگزبسکی از جنس خصائص و ویژگی‌های منشی است که با فضائل اخلاقی در تناظر است.

طبق دیدگاه زگزبسکی، اگر فاعل شناسا به لحاظ منشی دارای فضائلی عقلانی همچون جدیت، تواضع، شجاعت عقلانی و ... باشد، او به باورهای صحیح دست پیدا خواهد کرد؛ زیرا این فضیلت‌های معرفتی دربردارنده تمایل عاطفی ویژه‌ای هستند که خاستگاه آن‌ها عشق انسان به دستیابی به صدق است و بدین‌وسیله برانگیزاننده کنش‌های سازنده باور صحیح می‌شوند (Zagzebski, 2013). زگزبسکی با تأثیرپذیری از دیدگاه ارسطو در استفاده از فضیلت، برخلاف او که بین فضائل عقلانی و اخلاقی تمایز قائل شده بود، در نظریه خود فضائل عقلانی را جزئی از فضائل اخلاقی به شمار می‌آورد. بنابراین تمام ویژگی‌های فضائل اخلاقی را برای فضائل عقلانی در نظر می‌گیرد (Zagzebski, 1998). بنابراین فضائل عقلانی با نظر به دو ویژگی ارادی بودن و ابتنایشان بر تقلید و تمرین به فضائل اخلاقی شبیه‌اند. زگزبسکی تنها دلیل برای تمایز فضائل عقلانی و فضائل اخلاقی را تفاوت در انگیزه‌های بنیادین هریک می‌داند. انگیزه در فضائل عقلانی دست‌یابی به معرفت است درحالی‌که انگیزه در فضائل اخلاقی، کسب سعادت[3] یا اکتساب خیر است (Javarpoor & Javadi, 2014; Mirahmadi, 2016) بدین معنی که «فرآیندها و عاداتی که عواطف و امیال ما را مدیریت می‌کنند فضائل اخلاقی و فضائل و عاداتی که منجر به شکل‌گیری باور می‌شوند فضائل عقلانی نامیده می‌شوند» (Mirahmadi, 2016, p. 114).

1. Virtue Reliabilism
2. Virtue Responsibilism
3. Eudimonia

فضیلت در نظر زگزبسکی، «یک برتری اکتسابی عمیق و بادوام است که دربردارنده انگیزه‌ای[1] خاص در ایجاد غایتی[2] مطلوب و موفقیت قابل‌اعتماد[3] در به وجود آوردن آن غایت است» (Zagzebski, 1999, p. 137). بنابراین هر فضیلت عقلانی (همچون هر فضیلت اخلاقی) دارای دو جزء یا مؤلفه به نام انگیزه و موفقیت قابل‌اعتماد است. انگیزه به معنای نوعی میل که با فضائل خاصی همراه است. به این معنا که «فرد دارای انگیزه، واجد حالت و احساساتی است که آن احساسات او را به سمت تحقق آن عمل سوق می‌دهد» (Zagzebski, 1998, p. 133). موفقیت قابل‌اعتماد نیز بدین معناست که «فرد واجد فضیلت، برای دستیابی به غایت آن فضیلت به‌گونه‌ای عمل می‌کند که به آن دست یابد» (Zagzebski, 1998, p. 133). به‌عنوان‌مثال، شهامت[4]، یک فضیلت اخلاقی است که بر اساس آن یک فرد در موقعیت احساس خطر، انگیزه خطر کردن را پیداکرده و علاوه بر آن در انجام آن عمل نیز به‌صورت قابل‌اعتمادی موفق است. به همین ترتیب می‌توان از شهامت معرفتی به‌عنوان یک فضیلت عقلانی سخن گفت که بر اساس آن، فاعل شناسا با انگیزه دفاع از دیدگاه خود در مقابل سایر دیدگاه‌های مخالف رفتار می‌کند و در انجام این کار (رسیدن به این انگیزه) نیز به نحو قابل‌اعتمادی موفق خواهد بود. با این توضیح، داشتن ذهن باز (گشودگی ذهنی[5]) نیز یک فضیلت معرفتی محسوب می‌شود؛ زیرا فاعل شناسا در صورت برخورداری از این فضیلت معرفتی، میل و انگیزه پذیرا بودن نسبت به نظرات جدید را خواهد داشت و در این امر نیز موفق خواهد بود (Zagzebski, 1998).

به تعبیر دیگر می‌توان گفت، انسان فضیلت‌مند طبق دیدگاه زگزبسکی، کسی است که نه‌تنها اهداف و انگیزه‌های خوبی دارد، بلکه در رسیدن به اهداف و انگیزه‌ها نیز موفق است. البته موفقیت در رسیدن به این اهداف و انگیزه‌ها، مستلزم داشتن فهم[6] است (Javarpoor & Javadi, 2014). در این جا «فهم به معنای در نظر داشتن مجموعه‌ای از روابط است. برقراری ارتباط بین مجموعه‌ای از اجزا با یکدیگر و ارتباط هر جزء با کل واقعیت، معرفتی را موجب می‌شود که با معرفت یا دانش گزاره‌ای متفاوت است. این معرفت، حالتی از درک ساختارهای غیر گزاره‌ای واقعیت است» (Zagzebski, 2001, p. 241). با این تعریف، برای رسیدن به انگیزه و موفقیت، فاعل شناسا باید ضمن دارا بودن مهارت‌ها و فعالیت‌های شناختی مربوط به هر فضیلت معرفتی، شرایط خاص مرتبط با کاربرد هر فضیلت را نیز به درستی تشخیص دهد (Zagzebski, 1998). تشخیصی که مستلزم فهم یا برقراری ارتباط میان آموخته‌های پیشین و موقعیت جدید است.

1 . Motivation
2 . End
3 . Reliable Success
4 . Courageous
5 . Open-Mindedness
6 . Knowledge, Acquaintance, Understanding

برنامه‌درسی در پرتو معرفت‌شناسی فضیلت محور

متخصصان برنامه‌درسی بر این نظرند که در طراحی برنامه‌درسی، تأکید و استفاده از «موضوع درسی» یا «دانش» به‌عنوان منبع اطلاعاتی در کنار دو مولفه دیگر با نام‌های «جامعه» و «یادگیرنده» باید به‌صورتی متوازن و متعادل مطمح نظر قرار گیرد. این در حالی است که در عمل، یکی از این سه مولفه بیشتر موردتوجه برنامه‌ریزان درسی قرار می‌گیرد (Klein, 1994). الگوی برنامه‌درسی دیسیپلین‌محور که بر استفاده از «موضوع‌درسی» یا «دانش» بیشترین تأکید را دارد، رایج‌ترین الگوی طراحی برنامه‌درسی در نظام‌های آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی است. بنابراین هر نظریه جدیدی در حوزه معرفت‌شناسی، تأثیر مستقیمی بر برنامه-درسی و مهم‌ترین منبع اطلاعاتی آن یعنی دانش یا موضوع‌درسی خواهد گذاشت. چراکه مفروضه‌های معرفت‌شناختی، نقش مهمی را در تعریف دانش و راه‌های اکتساب آن بازی می‌کند. بر اساس این تعاریف است که متخصصان و نظریه‌پردازان برنامه‌درسی، تصمیم می‌گیرند چه چیزی را دانش محسوب کرده و چگونه در اختیار یادگیرنده قرار دهند و چه انتظاری نسبت به آموخته‌های آنان داشته باشند.

دانش بر اساس معرفت‌شناسی فضیلت‌گرای زگزبسکی، حالتی از تماس شناختی با واقعیت است که از کنش‌های حاصل از فضائل عقلانی نشأت می‌گیرد (Zagzebski, 1998). به عبارتی روشن‌تر می‌توان گفت که «این فضائل عقلانی هستند که به فاعل شناسا اجازه می‌دهند که به چنین حالتی از تماس شناختی به واقعیت دست یابد» (Moran, 2011, p. 197). بنابراین فردی که از چنین فضائل معرفتی یا عقلانی بی‌بهره باشد، توان دست‌یابی به دانش شایسته را نخواهد داشت. طبق نظریه زگزبسکی، دارا بودن فضائل عقلانی شرط لازم و کافی برای دست‌یابی به دانش محسوب می‌شود. بنابراین در ارزیابی ادعاهای دانشی باید به‌جای تمرکز بر آن ادعا و چگونگی توجیه آن، بر عامل و برخورداری او از فضائل عقلانی متمرکز شد. این نوع نگاه به معرفت، ابهامات و سؤالات تخصصی جدیدی را فراروی معرفت‌شناسان قرار می‌دهد که خارج از مجال این مقاله است. در ادامه از ظرفیت این دیدگاه در تولید معرفت که دارا بودن فضائل عقلانی را شرط لازم برای دست‌یابی به حقیقت در نظر می‌گیرد در حوزه برنامه‌درسی استفاده خواهیم کرد. به تعبیر دیگر تأثیر یا کاربرد نظریه معرفت‌شناسی فضیلت محور را در سازمان دادن به چهار عنصر اساسی در تولید و تدوین برنامه‌درسی موردبررسی قرار داده و در مقام بحث و نتیجه به بیان اشتراکات و افتراقات این دیدگاه با معرفت‌شناسی سنتی به‌طورکلی و دیدگاه‌های موجود برنامه‌درسی به‌طور خاص خواهیم پرداخت.

۱. هدف

هدف در برنامه‌درسی به‌منزله معیاری برای انتخاب و سازمان‌دهی مواد درسی، روش تدریس و روش‌های ارزشیابی است (Maleki, 2015; Mousapoor, 2016). طبق معرفت‌شناسی فضیلت‌محور، پرورش

فضائل عقلانی همچون کنجکاوی عقلی، گشودگی ذهنی، شجاعت و صداقت عقلی هدف اساسی برنامه‌های‌درسی است (Baehr, 2013) پرورش فضائل عقلانی هم به زیست عقلی و علمی یادگیرندگان در مسیر دست‌یابی به حقیقت، یاری می‌رساند و هم در زیست جمعی و مسئولیت‌های شهروندی آن‌ها برای ساختن جامعه‌ای فضیلت‌مند، ایفای نقش می‌کند.

پرورش فضائل عقلانی به پیشرفت انسانی و بهبود زیست جمعی یادگیرندگان به‌عنوان عضوی از اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند کمک می‌کند؛ زیرا آن افراد به سبب فضیلت‌مندی، توانایی تعامل مؤثر با دیگر شهروندان را کسب خواهند کرد. یعنی به‌واسطه برخورداری از فضائل عقلانی همچون کنجکاوی، گشودگی و انصاف ذهنی، در بسیاری از موقعیت‌های اجتماعی - فضای مجازی و حقیقی- از توانایی طرح پرسش به‌منظور بررسی انتقادی آرا و دیدگاه‌های یکدیگر و سپس دست‌یابی بیشتر به حقیقت با در نظر گرفتن دیدگاه‌های بدیل و رقیب، برخوردارند. بنابراین در صورت تحقق این فضائل، از بسیاری از مشاجرات میان افراد جامعه کاسته خواهد شد؛ چراکه افراد جامعه آموخته‌اند که از تعصب و جانبداری، جزم‌گرایی (اظهار عقیده بدون دلیل)، شتاب‌زدگی در رسیدن به نتایج، نادیده‌گرفتن شواهد و قرائن و استهزا طرف مقابل اجتناب کنند و در عوض با گشودگی ذهنی و دقت عقلی از روی انصاف، صداقت و تواضع ذهنی به ارزیابی سخنان بپردازند.

به‌منظور دست‌یابی به هدف کلی و اساسی پرورش فضائل عقلانی، لازم است که تمرکز برنامه‌های درسی در ارائه مجموعه دانش‌ها و مهارت‌ها به یادگیرندگان بر فهم[1] قرار گیرد. فهم موضوعات و مطالب ارائه شده در برنامه‌های‌درسی، هدف خاص موردتوجه در دیدگاه موضوعی- دیسیپلینی برنامه‌درسی است (Miller, 1994). فهم، اصطلاحی است که برای شناسایی نوعی موقعیت شناختی به کار می‌رود که از طریق فرآیند فعال برقراری ارتباط یا ارتباط‌سازی[2] میان اجزاء مختلف دانش به کار می‌رود که فاعل شناسا را در طی این فرآیند از پیچیدگی به‌سوی روشنی و وضوح سوق می‌دهد (Ortwein, 2011). فهم علاوه بر اینکه «دربردارنده تسلط بر دانش گزاره‌ای یا همان علمی است، با برقراری ارتباط و تناسب میان اجزاء مختلف دانش یا معرفت کسب شده، به تعمیق دیگر دانش‌های اکتسابی نیز مدد می‌رساند» (Zagzebski, 2001, p. 24).

با نظر به آنچه در بخش پیشین بیان شد، موفقیت قابل‌اعتماد، که یکی از دو جزء ماهیت فضائل معرفتی را تشکیل می‌دهد، ناظر به فرجام امور بوده و به معنی تشخیص فاعل شناسا در انواع فضائل معرفتی

1. Understanding
2. Connection Making

و نوع کاربردشان، به آگاهانه و فضیلت‌مندانه عمل کردن او در یک موقعیت خاص است. ازآنجاکه این امر بافضیلت عقلانی نسبت مستقیم دارد، لازم است از این منظر نیز دست‌یابی به فهم، مورد تأکید قرار گیرد.

۲. محتوا

«محتوا به معنای آن چیزی است که باید آموخته شود. بنابراین محتوا دربرگیرنده حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و تعمیم‌ها بوده و به فرآیندهای شناختی که یادگیرندگان در موقع تفکر درباره محتوا با مطالعه محتوا مورداستفاده قرار می‌دهند نیز مربوط می‌شود» (Maleki, 2015, p. 114). پرورش فضائل عقلانی در بستر محتوای موضوعی- دیسیپلینی به‌خوبی قابل انجام است. بنابراین محتوای برگرفته از موضوعات و دیسیپلین‌های علمی در کنار مجموعه‌ای از فضائل عقلانی، در زمره محتوای برنامه‌های‌درسی موردنظر این رویکرد هستند. بر همین اساس است که برخی معرفت‌شناسان فضیلت‌محور همچون بائر بر این عقیده‌اند که برای دست‌یابی به هدف پرورش فضائل عقلانی احتیاج به محتوای خاصی نیست بلکه این امر در بستر و زمینه همان محتوای موضوعی- دیسیپلینی نیز قابل انجام است (Baehr, 2016). او معتقد است که «پرورش فضائل عقلانی اغلب با تدریس درباره این کیفیت‌ها و خصائص میسر نمی‌شود بلکه با درگیر شدن با محتوا و مهارت‌های علمی سنتی به شیوه‌ای خاص به ظهور می‌رسد. فرصت‌های خلاقانه، اندیشمندانه و فعالانه برای تمرین فضائل عقلانی، دادن بازخوردهایی مبتنی بر فضیلت و فعالیت‌هایی مانند این اموری‌اند که به پرورش فضائل عقلانی کمک می‌کند» (Baehr, 2016, p. 244). بنابراین کلیه مطالب برگرفته از موضوعات و دیسیپلین‌های تاریخ، فلسفه، هنر، دین، ریاضی، علوم تجربی و اجتماعی که به اکتساب مجموعه دانش‌ها و باورهایی در ذهن و ضمیر یادگیرندگان می‌انجامد به‌عنوان محتوای زمینه‌ساز برای پرورش فضائل عقلانی در این دیدگاه موردتوجه است.

وجود فضائل عقلانی، موجب شکل‌گیری مسیر صحیح و شایسته برای علم‌آموزی یا یادگیری و اکتساب مجموعه باورها و دانش‌های دیسیپلینی است و از همین رو تأکید این دیدگاه بر فرآیند شناختی یا مسیر کسب شناخت، بیش از محتوا یا موضوعات گنجانده‌شده در برنامه‌درسی است. هرچند فضائل عقلانی بی‌شماری وجود دارند که شناسایی و اولویت‌گذاری طرح آن‌ها در برنامه‌های‌درسی می‌تواند در زمره کار- های پژوهشی قرار بگیرد اما بائر در کتاب «ذهن پژوهشگر[1]» به‌اختصار و در کتاب «پرورش اذهان خوب[2]» تفصیل، فهرستی از نه فضیلت عقلی موردتوجه در فرایند تربیت را در سه طبقه پیشنهاد داده است. در دسته اول سه فضیلت عقلانی کنجکاوی، استقلال و تواضع قرار دارد که برای شروع موفق فرآیند یادگیری

1. The Inquiring Mind
2. Cultivating Good Minds

موردنیازند. دسته دوم دربردارنده سه فضیلت توجه، دقت و جامع‌نگری است که وجودشان برای حفظ روند یادگیری در مسیر درست موردنیاز است و دسته سوم به فضایل موردنیاز برای فائق آمدن بر موانعِ یادگیری سازنده می‌پردازد و گشودگی ذهنی، شجاعت و استقامت عقلی را شامل می‌شود (Hemmatzadeh, Khazaei, & Javadi, 2018).

اگرچه برخی پژوهشگران حوزه معرفت‌شناسی فضیلت مانند باتلی از دو گونه سازمان‌دهی محتوا برای پرورش فضائل عقلانی در برنامه‌های‌درسی سخن گفته‌اند که در یکی با افزودن درس جدیدی به مجموعه دروس مرسوم دیدگاه موضوعی- دیسیپلینی برای آموزش و تمرین مهارت‌ورزی در استفاده از فضائل عقلانی میسر می‌شود و در دیگری رویکرد ترکیبی موردنظر است (Battaly, 2016)؛ اما به جهت تأکید این دیدگاه بر فرآیند دست‌یابی به شناخت با استفاده از فضائل عقلانی، استفاده از رویکرد تلفیقی در سازمان‌دهی محتوای برنامه‌درسی تناسب بیشتری با اهداف این دیدگاه دارد. زیرا توجه به فضائل عقلانی در برنامه‌های‌درسی از خطر به محاق رفتن، ایمن‌تر است. در رویکرد تلفیقی، یادگیری یا اکتساب دانش و مهارت‌های مربوط به هر درس، باید از مسیر به‌کارگیری فضائل عقلانی انجام بپذیرد. بنابراین برای پرورش فضائل عقلانی در کنار موضوعات محتوایی باید از فعالیت‌ها و تکالیف درسی خاص و هدفمندی در برنامه درسی همچون گفتگوهای کلاسی یا تکالیف قلم-کاغذی بهره برد.

۳. روش‌های یاددهی-یادگیری

«محتوای گزینش‌شده و سازمان‌یافته باید به شکلی در اختیار فردی قرار گیرد که بناست از آن استفاده کند و در خود تغییراتی پدید آورد. بنابراین نوعی ایجاد ارتباط ضرورت دارد» (Mousapoor, 2016, p. 126). مقصود از روش‌های یاددهی-یادگیری در برنامه‌درسی، کلیه راهبردهایی است که به چگونگی اثرگذاری بیشتر این ارتباط توجه دارد. ازآنجاکه استفاده از فضائل عقلی برای دست‌یابی به دانش و باورهایی با احتمال صدقِ بیشتر است؛ بنابراین طبیعی است که یادگیرندگان نقشی فعالانه در مسیر یادگیری ایفا کنند. آن‌ها در عوضِ حفظ و به خاطر سپاری مطالب، دنبال فهم و برقراری ارتباط میان مطالب مختلف‌اند. آن‌ها در شکل‌گیری اخلاق و منش عقلانی خود بیشترین نقش را دارند و به عبارتی مسئول یادگیری خویش‌اند (Karimov & Kazakova, 2015)، بنابراین با کنجکاوی و میل و اشتیاق برای دست‌یابی به حقیقت با پرسش، جستجو و پژوهش درگیر می‌شوند و چه‌بسا در مسیر دست‌یابی به حقیقت از نقد دانش‌های ارائه‌شده نیز فروگذار نشوند؛ چراکه برخورداری از تفکر انتقادی که دربردارنده دو مؤلفه «سنجش دلیل» و «روح انتقادی» است دربردارنده بسیاری از فضائل عقلانی است. «سنجش دلیل به مهارت و توانایی ارزشیابی دلایل به‌صورت

خوب اشاره دارد و روح انتقادی دربردارنده مجموعه‌ای از نگرش‌ها، تمایلات و خصائص منشی مانند تمایل به جستجوی دلیل و شاهد، انصاف، گشودگی ذهنی و ... است» (Baehr, 2016, p. 95).

از معلم هم در این دیدگاه به‌مثابه یک متخصص فضیلت‌مند یا به تعبیری داننده و الگوی خوب یاد می‌شود (Moran, 2011). کسی که شناختی عمیق از موضوع و تدریس آن دارد و اساساً چون شناخت خود را نیز با استفاده از فضائل عقلانی به دست آورده، از منش عقلانی خوب نیز برخوردار است. او چگونگی بهره بردن از فضائل عقلانی در مسیر یادگیری و دست‌یابی به حقیقت را هم به‌طور نظری به یادگیرندگان آموزش می‌دهد و هم در عملِ خود، آن‌ها را تجسم می‌بخشد؛ به‌گونه‌ای که یادگیرندگان با «مشاهده و سرمشق‌گیری از او» (Ortwein, 2011) و سپس «تمرین این آموخته‌ها در عمل خود» (Battaly, 2016)، فضائل عقلانی را می‌آموزند. البته تقلید و الگوگیری و تمرین آنچه در این تقلید یادگرفته شده، از دانشمند فضیلت‌مند دیگری نیز با نظر به تحسین[1] قابل حصول است؛ زیرا تحسین به‌عنوان عاطفه‌ای بسیار قدرتمند، محرک تقلید است. بر این اساس، برای انتخاب نمونه‌های الگویی، باید به سراغ نمونه‌هایی رفت که موجب برانگیختن تحسین یادگیرندگان شده‌اند. برای این منظور می‌توان از یادگیرندگان خواست به مطالعه روایت-هایی از زندگی شخصیت‌های واقعی و غیرواقعی اقدام کرده و تحت راهنمایی معلم به دنبال خصائصی ارزشمند (که همان فضائل عقلانی موردنظرند) باشند و نتیجه این بررسی را در قالب یک جستار یا نوشتار کلاسی که در آن به تصریح فضائل عقلانیِ آن شخصیت الگویی پرداخته‌اند ارائه کنند (Ortwein, 2011).

در واقع می‌توان چنین بیان کرد که معلمان با فراهم آوردن فرصت‌های گفت‌وگو در کلاس درس، هم نقش الگویی خود را در استفاده از فضائل عقلانی مختلف که پیش‌تر به‌طور نظری یادگیرندگان را با آن‌ها آشنا ساخته به نمایش می‌گذارند و هم فرصت تمرین و استفاده از این فضائل را به یادگیرندگان می‌دهند تا هر جا لازم بود با مداخله معلم و بازخورد او بر نوع به‌کارگیری این فضائل توسط یادگیرندگان، اشکالات موجود برطرف شود.

معلم طبق این دیدگاه به‌جای اینکه مستقیم به ارائه اطلاعات و محتوای برنامه‌درسی بپردازد با خبرگی که در تحریک انگیزه یادگیری دانش‌آموزان یا دانشجویان دارد، آن‌ها را به یادگیرندگانی خودانگیخته تبدیل می‌کند که برای یادگیری مشتاق هستند. او با طرح پرسش‌های مناسب که هدایت‌گر یادگیرندگان به سمت جست‌وجو و دست‌یابی به حقیقت است، به درگیری یادگیرندگان با محتوا کمک می‌کند. بنابراین می‌توان نقش‌های انگیزه بخشی، پرسش‌گری، هدایت‌گری و مربی‌گری از طریق بحث و گفتگو را به

1. Admiration

طورکلی برای معلمان در این دیدگاه برشمرد. به‌عنوان یکی از معلمانی که طبق این دیدگاه دارای فضائل عقلانی عشق به حقیقت، صداقت عقلی و شجاعت عقلانی[1] بوده می‌توان به ویتگنشتاین[2] اشاره داشت. «از شاگردانش نقل‌شده که او معلمی پیش‌بینی‌ناپذیر و گاهی ناشی بوده! هر زمانی که به وقفه‌ای در تدریس نیاز داشت، با درخواست دقایقی برای تفکر، به آخر کلاس رفته و با نشستن روی یک صندلی به فکر فرومی‌رفت. سپس با تعجب و شوری برخاسته از صمیمیت و خلوص فریاد می‌زد: «این به اندازه جهنم سخت است». شاید این گفته آن چیزی نباشد که از یک فیلسوف پرنفوذ قرن بیستم انتظار داریم، اما این امر نشان‌دهنده صداقت عقلانی او است. همچنین نقل است که ویتگنشتاین با رد هفتاد پاسخ خود از میان صد پاسخی که به حدود هشت‌صد سؤال در کتاب مطالعات فلسفی ارائه داده در بیان نادانی خود، از شجاعت عقلانی برخوردار بوده است. او نشان داده که چگونه این فضائل عقلانی، فهم را سامان می‌دهد. تغییر رادیکال دیدگاه او، از گشودگی ذهنی‌اش نسبت به تفاسیر جدید و عشق به یادگیری و دانش حکایت دارد» (Ortwein, 2011, p. 133).

۴. ارزشیابی

عنصر ارزشیابی در برنامه‌درسی، به سنجش میزان پیشرفت تحصیلی اشاره دارد. عموماً و به‌طور سنتی، این ارزشیابی با نظر به ملاک و معیار هدف انجام می‌پذیرد. بدین معنی که میزان پیشرفت یادگیرندگان در دست‌یابی به هدف برنامه‌درسی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا اقدامات متعاقب آن در جهت دست‌یابی به هدف، به درستی انجام پذیرد (Maleki, 2015). نظر به آنچه پیش‌تر در قسمت هدف بیان شد، ارزشیابی در پرتو معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا بر اساس میزان دست‌یابی یادگیرندگان به فضائل عقلانی در حالت کلی و متعاقب آن‌ها دست‌یابی به فهم مباحث ارائه‌شده در هر درس به‌صورت خاص اشاره دارد. برای ارزشیابی از فهم با نظر به معنایی که از فهم ارائه شد، لازم است از شیوه‌ای برای ارزشیابی بهره برد که نشان‌دهنده تسلط یادگیرنده بر شبکه‌ای از دانش‌های کسب‌شده و روابط میان آن‌ها باشد. اگرچه بسته به اینکه فهم معرفتی، از نوع صریح یا ضمنی باشد، با صورت‌بندی‌ها و تفاسیر مختلفی در ارزشیابی از آن مواجه خواهیم شد که به نزاعی فلسفی منجر خواهد شد (Bagheri, 1996)، بااین‌حال با چشم‌پوشی از این واقعیت، بر اساس تعریفی که به‌طورکلی از فهم در این نوشتار ارائه‌شده، از آزمون‌های تحلیلی برای سنجش فهم یادگیرندگان استفاده می‌شود. بنابراین ارزشیابی از فهم از طریق ارزیابی پاسخ‌های مکتوب دانش‌آموزان به سؤالاتی انجام می‌شود که از آن‌ها خواسته است تا در پاسخ خود با در نظر داشتن شواهد رقیب، موضعی اتخاذ کنند یا به نقد مطلبی بپردازند.

1. Love of Knowledge, Intellectual Honesty and Intellectual Courage
2. Wittgenstein

ازآنجاکه به‌طورکلی «فضائل به گفته ارسطو از خصیصه زمینه‌مندی[1] برخوردارند و بنابراین در ارزیابی از فضیلت‌مندی یک شخص یا عمل خاص، باید مشخص شود که آیا شرایط لازم و مناسب استفاده از فضیلت عقلانی خاصی به درستی درک شده یا خیر» (Kotzee, 2016, p. 144) ؛ بنابراین از ارزشیابی فرآیندی در کنار ارزیابی‌های پایانی نیز در این دیدگاه بهره‌برداری می‌شود. در این نوع ارزشیابی، معلمان از طریق پرسش و پاسخ‌های شفاهی که در کلاس درس ترتیب می‌دهند و با مشاهده عملکرد یادگیرندگان در خلال بحث‌های مطرح‌شده در کلاس درس به ارزیابی یادگیرندگان از مسیر اتصافشان به فضائل عقلانی می‌پردازند. البته استفاده از نظرات ارزیابانه سایر هم‌کلاسی‌ها (Karimov & Kazakova, 2015) و نیز استفاده از نظر شخصی هر یادگیرنده که به خودارزیابی موسوم است و از طریق تأمل هر یادگیرنده بر عملکرد خودش به دست می‌آید (Karimov, 2014) نیز در امر ارزشیابی راهگشاست. بر این اساس می‌توان از کارپوشه در ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان استفاده کرد. در کارپوشه، پاسخ‌های مکتوب دانش‌آموزان، گزارش‌های پژوهشی، مشاهدات معلم و خودارزیابی‌های یادگیرندگان قرار داده می‌شود و توسط معلم مورد ارزیابی نهایی قرار می‌گیرد.

«فضیلت‌گرایی معرفتی-عقلانی» به‌مثابه دیدگاهی نو در برنامه‌درسی

اگرچه تأثیر معرفت‌شناسی فضیلت‌گرا بر برنامه‌درسی موردتوجه پژوهشگران این حوزه قرار نگرفته اما با نظر به اثرپذیری دیدگاه‌های برنامه‌درسی از مفروضه‌های معرفت‌شناختی، به نظر می‌رسد که معرفت-شناسی فضیلت‌محور می‌تواند مولد دیدگاهی نو برای برنامه‌درسی با نام «فضیلت‌گرایی معرفتی-عقلانی» باشد که علی‌رغم برخورداری از شباهت‌هایی با سایر دیدگاه‌ها، تفاوت‌هایی با آن‌ها نیز خواهد داشت و این تفاوت‌هاست که تمایز این دیدگاه در برنامه‌درسی را جلوه‌گر می‌سازد.

از بین نظریه‌های هنجاری برنامه‌درسی که در سه دسته‌بندی میلر، آیزنر و ژوزف و همکاران ارائه شده، شباهت «فضیلت‌گرایی عقلانی» با نظریه‌های «موضوعی- دیسیپلینی[2]»، «شهروند دموکراتیک»[3] و «فرآیند شناختی»[4] (Miller, 1994) طبق دسته‌بندی میلر و «انسان‌گرایی عقلانی»[5] (Eisner, 1994) در دسته-بندی آیزنر از ایدئولوژی‌های برنامه‌درسی و «ساخت فهم[6]» و «قرار گرفتن در مدار دانش و ارزش معیار[7]»

1. Context-Dependent
2. Subject - Disciplines
3 .Democratic Citizen
4. Cognitive Process
5. Rational Humanism
6. Constructing Understanding
7. Connecting to the Canon

(Joseph, Bravmann, Windschitl, Green, & Mikel, 2010) از فرهنگ‌های برنامه‌درسی ژوزف و دیگران بیش از سایرین بوده است. بر این اساس، در ادامه وجوه تشابه و تفاوت بین این دیدگاه و نظریه‌های مذکور را پی خواهیم گرفت.

در توضیح شباهت میان «فضیلت‌گرایی عقلانی» با دیدگاه‌های بالا، می‌توان به اشتراک در اهداف اشاره کرد. بدین معنی که توجه به «فضیلت‌گرایی عقلانی»، بسیاری از دغدغه‌های متخصصان تعلیم و تربیت که در اهداف و آرمان‌های تربیتی هر دیدگاه برنامه‌درسی به آن اشاره‌شده است را پوشش می‌دهد. در دسته‌بندی میلر، دیدگاه «موضوعی» تسلط بر مجموعه‌ای از مهارت‌های پایه و موضوعات و قلمروهای سنتی و دیدگاه «دیسیپلینی»، تسلط بر چارچوب مفهومی و روش‌های پژوهش در یک قلمرو علمی را جزء آرمان‌های تربیتی خود در نظر گرفته است. آنچه در هدف یا آرمان این نظریه‌ها مشترک است، تسلط یادگیرندگان به مجموعه‌ای از مفاهیم و دانش‌ها است که در زمره دانش‌های گزاره‌ای یا علمی، قرار دارد. دست‌یابی به این هدف در رویکرد «فضیلت‌گرایی عقلانی» نیز در قالب اهداف معرفتی مورداشاره قرارگرفته است. چنانچه هدف یا آرمان تربیتی در دیدگاه «شهروند دموکراتیک» را تربیت شهروندانی دموکراتیک بدانیم که مجهز به مهارت در تجزیه‌وتحلیل تضادهای ارزشی و مهارت‌های گفتگو و مفاهمه هستند، «فضیلت‌گرایی عقلانی» با تمرکزی که به تربیت انسان‌هایی برخوردار از فضائل عقلانی دارد می‌تواند تأمین‌کننده اهداف تربیتی «شهروند دموکراتیک» نیز باشد. زیرا هدف دست‌یابی به مهارت‌های لازم برای شهروند دموکراتیک را با پرورش فضائل عقلانی همچون گشودگی ذهنی، انصاف، شهامت و شجاعت فکری می‌توان برآورده کرد. همچنین دست‌یابی به مهارت تفکر انتقادی که نه تنها طبق دیدگاه‌های «تربیت شهروندی» و «فرآیند شناختی» بلکه به اذعان بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت یکی از مهارت‌های اساسی موردنیاز در فرایند تربیتی است، در پوشش توجه به پرورش فضائل عقلانی در برنامه های‌درسی قابل حصول است. بدیهی است که تقویت مهارت‌های گوناگون فکری و قدرت استدلال که ازجمله اهداف تربیتی «فرآیند شناختی» است به‌طریق‌اولی ذیل سایه پرورش فضائل عقلانی، دست‌یافتنی است.

اگر از دریچه دیدگاه «قرارگرفتن در مدار دانش و ارزش معیار» که در دسته‌بندی ژوزف و همکاران مطرح‌شده و در تناظر و تناسب با «انسان‌گرایی عقلانی» موردنظر در دسته‌بندی آیزنر است به هدف تربیتی نظر داشته باشیم، به رشد و گسترش ظرفیت استدلال و تفکر منطقی و بینش یادگیرندگان می‌رسیم که باید با پرورش ویژگی‌های منشی و شخصیتی اخلاقی در آن‌ها همراه شود. آن‌چنان‌که هاچینز از سردمداران این

دیدگاه، «انسان کاملاً فرهیخته را انسانی می‌داند که قوای عقلانی، اخلاقی بودن و معنویت را کسب کرده باشد» (Joseph et al., 2010, p. 93)،عقلانی بودن و توجه به مهارت‌های فکری در کنار توجه به فضائل اخلاقی که تحت تأثیر فلسفه تربیتی یونان، توجه به عقلانیت و فضیلت را به‌صورت توأمان مطمح نظر قرار می‌دهد، با عطف توجه به فضائل عقلانی در«فضیلت‌گرایی عقلانی» نیز قابل دست‌یابی است. همچنین دیدگاه «فضیلت‌گرایی عقلانی» با دیدگاه «ساخت فهم» در دسته‌بندی ژوزف و همکاران، به جهت تأکیدی که بر «فهم» مطالب دارد و نیز برقراری ارتباط میان دانش و داننده، قرابت و اشتراک دارد. دیدگاه«ساخت فهم» که در ارتباط با نظریه سازنده‌گرایی[1] شکل گرفته، بر ایجاد و ساخت معنی و دانش توسط یادگیرندگان تأکید دارد و دانش یا معرفت را امری ذهنی و نه عینی تعریف می‌کند که مبتنی بر تجربه یادگیرنده، معنی‌دار است.

بنابراین «فضیلت‌گرایی عقلانی» بسیاری از اهداف موردتوجه متخصصان تربیتی که در دیگر دیدگاه‌های برنامه‌درسی موردتوجه بوده است را در بطن خود، به‌صورتی آشکار و ضمنی می‌پروراند. اما آنچه این دیدگاه را از سایرین متمایز می‌کند، تفاوت‌های ظریفی است که در همین اهداف تربیتی و روش-های تربیتی با آن‌ها دارد.

تفاوت بین دیدگاه «فضیلت‌گرایی معرفتی» با دیدگاه «موضوعی- دیسیپلینی» را می‌توان در نوع نگاه متفاوتشان به دانش و معرفت و به تبع آن یادگیری و یاددهی دانست. معرفت در دیدگاه موضوعی-دیسیپلینی، مترادف با تعریف سنتی از دانش یعنی باور صادق موجه تعریف‌شده است که به‌صورت جدا از داننده و تا حدی جدا از ذهن وجود دارد. درحالی که دیدگاه «فضیلت‌گرایی معرفتی» به جای توجه به ویژگی‌های باور، دانش و معرفت را به خصائص و ویژگی‌های فرد مرتبط می‌داند. بدین معنی که باورهای صادق در این دیدگاه، تنها از مسیر فضائل عقلانی فاعل شناسا به دست می‌آید. طبیعی است که این نوع نگاه نسبت به دانش، در فرآیند یاددهی- یادگیری تفاوت‌هایی را موجب خواهد شد. بدین معنی که معرفت و دانشی که توسط معلم و در کلاس درس ارائه می‌شود باید از مسیر فضائل عقلانی یادگیرندگان به دست بیاید و یا به عبارت بهتر یاد گرفته شود. بنابراین تدریس و یادگیری فضائل عقلانی باید در کنار فراگیری دانش و معرفت موردتوجه قرار داشته باشد.

همچنین «فضیلت‌گرایی معرفتی» در عین سازگاری با دیدگاه «فرآیند شناختی» بر توجه به تفکر انتقادی و استقلال و رشد ظرفیت عقلانی یادگیرندگان در توجه به مقوله اخلاق و ارزش‌ها از این دیدگاه متمایز می‌شود. در دیدگاه «فرآیند شناختی» تأکید بر شناخت شیوه تفکر کودکان و چگونگی سازمان‌دهی

1. Constructivism

برنامه‌های‌درسی برای تقویت مهارت‌های مختلف فکری است و هرگونه تلاش برای تأثیرگذاری در رشد شخصی و آموزش ارزش‌ها باید به والدین واگذار شود (Miller, 1994). این درحالی‌که است که در دیدگاه «فضیلت‌گرایی معرفتی» چون مسیر دست‌یابی به دانش، فضائل عقلانی است، بنابراین بر نظام آموزشی و برنامه‌درسی، فرض است که به آموزش و ترویج این ارزش‌ها و خصائص در یادگیرندگان همت گمارند.

تفاوت «فضیلت‌گرایی عقلانی» با دیدگاه «ساخت فهم» را نیز می‌توان از منظر توجه و تأکید بر نقش فضائل عقلانی در دست‌یابی به معرفت یا معنا قابل توجیه دانست. در دیدگاه «ساخت فهم» همه برداشت‌ها، فهم‌ها و دانش‌های شخصی یادگیرندگان معتبر و موجه جلوه می‌کند درحالی‌که در دیدگاه «فضیلت‌گرایی عقلانی» تنها باورهای صادقی در زمره معرفت و دانش به حساب می‌آیند که یادگیرنده از مسیر فضائل عقلانی یا فکری به آن‌ها دست یافته باشد.

دیدگاه «قرارگرفتن در مدار دانش و ارزش معیار» که به نوعی همان دیدگاه «انسان‌گرایی خردگرا» بوده و از هر دو در ادبیات تربیتی، تحت عنوان کلی «تربیت لیبرال» نیز نام برده شده است در تأکید بر پیوستگی و درهم تنیدگی میان معرفت یا شناخت و اخلاق با دیدگاه «فضیلت‌گرایی عقلانی» متمایز می‌شود. «تربیت لیبرال» یا «انسان‌گرایی عقلانی» بر ارائه آثار بزرگ معرفتی فرهنگ غربی در برنامه‌درسی برای همگان تأکید دارند و مدافع تربیت کلیه یادگیرندگان در مسیر نخبه‌گرایی با تأکید بر رشد و گسترش نیروهای عقلانی همراه با پرورش ویژگی‌های اخلاقی و معنوی است. اما «فضیلت‌گرایی معرفتی» نه تأکیدی بر آثار بزرگ معرفتی فرهنگ غربی دارد و نه رشد قوای عقلانی یادگیرندگان را به صورتی مجزا از فضائل اخلاقی در نظر می‌گیرد.

در واقع می‌توان گفت نقطه قوت «فضیلت‌گرایی معرفتی» در پیوستگی و درهم تنیدگی میان معرفت و اخلاق نهفته است که احتمال دست‌یابی به نتیجه و صدق را در یادگیرندگانی که با کلیتی یکپارچه و به‌هم پیوسته مواجه‌اند، بیشتر می‌کند. خالی از فایده نیست که برای توجه و تأکید «انسان‌گرایی عقلانی» بر آثار بزرگ معرفتی از منظر «فضیلت‌گرایی معرفتی» بتوان توجیهی یافت. به نظر می‌رسد که این تأکید (البته در فرهنگ مغرب زمین) بر این پیش‌فرض مبتنی است که آن آثار، معرفت تولیدشده توسط افرادی برخوردار از فضائل عقلانی بوده و یادگیرندگان با خوانش و فهم آن‌ها به صورتی غیرمستقیم آن فضائل عقلانی را در خود نهادینه می‌کنند و از آنجایی که آن افراد قرابت بیشتری با فرهنگ غربی که فرهنگ یادگیرندگان است دارند، بنابراین به دلیل همسانی فرهنگی، با میل و رغبت بیشتری مجذوب آراء آن‌ها و فضائل معرفتی‌شان

می‌شوند. این همسانی فرهنگی که موجب میل و رغبت بیشتر می‌شود را می‌توان در قالب همان مؤلفه تحسین که برای تقلید از اشخاص فضیلت‌مند لازم بود و پیش‌تر از آن سخن به میان آمد، فهم کرد.

نتیجه

هدف اصلی این پژوهش، بررسی دلالت‌های نظریه معرفت‌شناسی فضیلت محور در حوزه تعلیم و تربیت به ویژه در حوزه برنامه‌درسی بود. نظر به جدید بودن این رویکرد و تأثیری که بر برنامه‌درسی دارد، هدف ضمنی این پژوهش تبیین مؤلفه‌های یک دیدگاه برای برنامه‌درسی بود که با اثرپذیری از مفروضه‌های معرفت‌شناسی متفاوت، به خلق فضا یا فرهنگ متفاوتی برای برنامه‌درسی کمک می‌کند.

معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در تقابل با معرفت‌شناسی سنتی به ظهور رسید. دیدگاه معرفت‌شناسی سنتی، «بر دانش به‌عنوان نتیجه شناخت تأکید دارد و دانش را به صورتی مستقل از داننده در نظر می‌گیرد. فرگه[1] و پوپر[2] حتی چنین اظهار می‌کنند که دانش جدا از ذهن نیز تا حدی وجود دارد و حوزه سومی از واقعیت را می‌سازد. بنابراین واقعیت فیزیکی، ذهنی، دانش قوانین طبیعت و حقایق منطقی و ریاضی وجود دارند و به‌عنوان گزاره‌هایی صحیح، مورداستفاده در هر زمان و مکانی هستند» (Karimov, 2014, p. 45). در این دیدگاه، معلم مسئولیت انتقال دانشی را که پژوهشگران به تولید آن نائل‌آمده‌اند بر عهده دارد و یادگیرندگان نیز باید نسبت به فراگیری چنین دانشی، تلاش کنند. این تلاش اغلب با به خاطر سپاری یا تلاش و جستجو برای کشف آن حقایق همراه می‌شود. اما طبق معرفت‌شناسی فضیلت‌محور که منتقد نظریه معرفت-شناسی سنتی است، فاعل شناسا و منش عقلانیِ او یا به تعبیری دیگر، صاحب باور و طریقه و راه کسب باورهایش، بیش از خود باورها، موضوعیت و محوریت دارند. به‌عبارت‌دیگر اینکه چه کسی آن باورها را دارد و چگونه توانسته به این باور دست پیدا کند از اهمیت بسزایی برخوردار است. در این دیدگاه، دانش یا معرفت، نوعی حالت شناختی است که یادگیرنده از طریق به‌کارگیری فضائل عقلانی توانایی دست‌یابی به آن را خواهد داشت. بنابراین یادگیرنده کسی نیست که به‌وسیله معلم کامل می‌شود بلکه کسی است که خودش در شکل‌گیری خصائص و منش عقلانی‌اش بیشترین نقش و مسئولیت را دارد. نقش معلم در این دیدگاه، تسهیل‌گری است. او با ایجاد و خلق محیطی برای بحث و فعالیت‌های گروهی شرایط رشد فضائل عقلانی یادگیرندگان را فراهم می‌آورد. ازآنجاکه در هر برنامه‌درسی، ارتباط با نوعی از دانش و معرفت وجود دارد، بنابراین لازم است که معلم یا برنامه‌ریزدرسی با طراحی فکورانه تکالیف و فعالیت‌های یادگیری،

---

1. Frege
2. Popper

زمینه‌ساز رشد و پرورش فضائل عقلانی و معرفتی یادگیرندگان در کنار سایر اهداف معرفتی مربوط به آن درس خاص باشند. با نظر به اهمیت شناخت نقش و جایگاه فضائل عقلانی در دانش، می‌توان با طراحی دروسی عمومی در برنامه‌درسی دوره آموزش عالی نیز نسبت به آموزش مستقیم فضائل عقلانی اهتمام ورزید.

در پایان لازم است به برخی از نقص‌ها یا خلأهایی که معرفت‌شناسی فضیلت‌محور با آن مواجه است اشاره شود که به بررسی بیشتر در پژوهش‌های آتی پژوهشگران محتاج است تا مسیر هموارتری را برای فهم این نظریه، فراهم آورد. معرفت‌شناسی فضیلت‌محور در انتقاد از معرفت‌شناسی اثبات‌گرا با چرخش توجه از ویژگی‌های سه‌گانه معرفت به سمت داننده یا فاعل شناسا به ظهور رسید. اما به‌صورت دقیق و صریح مشخص نشده است که دانش مورد تأکید در این نظریه به لحاظ هستی‌شناختی از چه جایگاهی برخوردار است؛ آیا همچون دانش موردبحث در معرفت‌شناسی اثبات‌گرا ماهیتی عینی دارد یا همچون معرفت‌شناسی تفسیری به ماهیتی ذهنی و شخصی دچار است؟! اگرچه ارتوین، در توضیح اثرگذاری این نظریه بر حوزه تعلیم و تربیت، از قابلیت بالای نظریه سازنده‌گرایی نام برده و تصریح می‌کند که دیدگاه بسیاری از معرفت‌شناسان فضیلت‌گرا (اگر نگوییم همه) با مفروضات متافیزیکی نظریه سازنده‌گرایی که مخالف هر نوع عینیتی نسبت به دانش هستند متفاوت است، اما با این بیان، بازهم همچنان مسیر را برای کاویدن نظرات معرفت‌شناسان فضیلت‌گرا در این خصوص باز نگه‌داشته است (Ortwein, 2017).

همچنین ملاک اعتبار نظریه‌ها و آثار علمی دانشمندان طبق این نظریه با ابهام مواجه است. اینکه در بررسی اعتبار نظریه‌های علمی که طبق این نظریه باید به سراغ فرد مولد آن نظریه رفت و به ارزیابی برخورداری او از فضائل عقلانی پرداخت، آیا باید تمامی فضائل عقلانی او را مورد ارزیابی قرار داد؟ که در این صورت آیا همه این فضائل عقلانی قابل‌شناسایی است؟ یا اینکه با برخورداری از یک یا چند فضیلت عقلانی در فاعل شناسای موردبحث می‌توان حکم به فضیلت‌مندی او و اعتبار نظریاتش داد؟ در این صورت صرف بسنده کردن به یک فضیلت عقلانی ابهاماتی را در اعتبار فضیلت‌مندی فاعل شناسا و به‌طور طبیعی اعتبار نظریات و تولیدات معرفتی‌اش ایجاد می‌کند که نیازمند پاسخگویی شفاف‌تر معرفت‌شناسان این حوزه است.

References

Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. *Philosophy of education*, 47(2), 248-262.

Baehr, J. (2016). *Intellectual virtues and educational essays in applied virtue epistemology*. New York: Rutledge.

Bagheri, K. (1996). Evaluation of what is learned, from the epistemological perspective of explicit knowledge and implicit knowledge. *Iranian Curriculum Studies*, 1(2), 1-23. (In Persian).

Battaly, H. (2016). *Responsibilist virtues in reliabilist classrooms*. In Baehr, J. (Ed.). Intellectual virtues and educational essays in applied virtue epistemology. New York: Rutledge.

BonJour, L. (2010). *Classic problems and contemporary responses*. (2nd Ed.). New York: Rowman & Littlefield.

Dancy, J. Sosa, E. & Steup, M. (2010). *A companion to epistemology*. Oxford: Willy Blackwell.

Danesh, J. (2010). The effects of moral virtues and vices in epistemological status of man in mulla Sadra's philosophy. *Philosophy of Religion Research*, 8(15), 77-100 (In Persian).

Eisner, E. (1994). *The educational imagination*. (3rd ed.). New York: MacMillan. USA.

Griese, A. A. (1994). *Your philosophy of education: What is it?* (B. Shabani and et.al, Trans). Mashhad: Behnashr. (In Persian).

Gutek, G. (2016). *Philosophical and ideological perspectives on education*. (M. J. Pakseresht, Trans). Tehran: Samt. (In Persian).

Hemmatzadeh, H. Khazaei, Z. & Javadi, M. (2018). Epistemic virtues a prerequisite for the truth-seeking and constructor of intellectual identity. *Comparative Theology,* 9(19), 123-146. (In Persian).

Javadi Amoli, A. (1997). *The status of reason in the religious knowledge geometry*. Qom: Asra. (In Persian).

Javadpoor, G. & Mobini, M. (2014). Epistemic arbitration between theism and atheism based on epistemic virtue. *Andishe-Novin-E- Dini,* 10(38), 25-44. (In Persian).

Javarpoor, G. & Javadi, M. (2014). What is intellectual virtue and its relation to moral virtue. *Pazhuohesh Nameh- E Akhlagh,*, 7(23), 97-118. (In Persian).

Joseph, P. B. Bravmann, S. L. Windschitl, M. A. Green, N. S. & Mikel, E. R. (2010). *Cultures of curriculum*. (M. Mehrmohammadi & et.al, Trans). Tehran: Samt. (In Persian).

Karimov, A. R. (2014). Virtue epistemology and psychology of education. *Life Science Journal*, 11(9), 45-60.

Karimov, A. R. & Kazakova, V. (2015). Intellectual virtues and education practice. *Social Sciences*, 10(6), 1317-1323.

Khodaparast, A. & Hojati, G. (2014). Religious belief and the intellectual virtue of open-mindedness. *Essays of Religious Philosophy,* 2(2), 37-52. (In Persian).

Klein, M. F. (1994). Curriculum design. In M. Mehmohammadi (Ed.). Curriculum: theories, approaches and perspectives. (193-217). Mashhad: Behnashr. (In Persian).

Kotzee, B. (2016). Problems of assessment in educating for intellectual virtue. In Baehr, J. (Ed.). *Intellectual virtues and education: Essays in applied virtue epistemology*, (142-146). New York: Rutledge.

LeBlanc, S. (2019). *Good students: intellectual virtues in higher education.* Phd dissertation, New Bounswick university, Canada.

Lemos, N. (2007). *An introduction to the theory of knowledge*. Cambridge: Cambridge university.

Maleki, H. (2015). *Curriculum development (guidance of practice)*. (2nd Ed.) Mashhad: Payame Andisheh. (In Persian).

Miller, J. P. (1994). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. (M. Mehrmohammadi, Trans). Tehran: Samt. (In Persian).

Mirahmadi, S. (2016). The relation between ethical and rational virtues from farabi and Zagzebski's viewpoints. *Pazhuohesh Nameh- E Akhlagh*, 9(13), 107-124 (In Persian).

Moran, S. (2011). *Virtue epistemology: Some implications for education.* PhD dissertation, Dublin city university, Ireland.,

Mousapoor, N. (2016). *Basics of curriculum development in high school*. Mashhad: Behnashr. (In Persian).

Ortwein, M. J. (2011). *Toward a regulative virtue epistemology for the theory and practice of education.* PhD dissertation, curriculum and instruction field, Texas A&M University, USA.

Ortwein, M. J. (2017). Virtue epistemology and education. *Encyclopaedia of Philosophy of Education.*, In: Peters, M. & Ghiraldelli, P. & Zarnic, B. & Gibbons, A. (Eds.) Singapore: Springer.

Sosa, E. (1991). *Knowledge in perspective: Selected essays in epistemology*. Cambridge University Press.

Sosa, E. (2009). *Reflective knowledge: apt belief and reflective knowledge*. (Vol. 2). Oxford: Oxford University Press.

Theoretical foundations of transformation in the formal- public educational system in Islamic Republic of Iran. (2011). Tehran: Supreme Council of Cultural Revolution. (In Persian).

Zagzebski, L. (1998). *Virtues of the mind: An inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zagzebski, L. (1999). *What is knowledge*. The blackwell guide to epistemology. New York: Blackwell.

Zagzebski, L. (2001). *Recovering understanding*. Steup, M. (Ed.) In Knowledge, truth, and duty. Oxford: Oxford University.

Zagzebski, L. (2013). *Epistemology*. (K. Behbahani, Trans). Tehran: Ney. (In Persian).